**«Модель образовательного процесса в ДОУ в соответствии с ФГТ»**

Образовательный процесс – целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений, навыков в соответствии с целями и задачами образования, развития личности.
Для «модельного» описания образовательного процесса можно принять следующие измерения: функции (позиции) взрослого по отношению к детскому сообществу, организация содержаний образования, структура предметной среды. Эти измерения создают в целом образовательную среду, в которую погружается ребенок в детском саду.
В языке данных измерений образовательный процесс можно разделить на:
- учебную модель;
- комплексно-тематическую модель;
- предметно-средовую модель.
*Учебная модель* характеризуется организацией содержаний образования по принципу раздельных предметов (по сферам познания или по видам деятельности), каждый из которых имеет свою логику построения. Такая структура образовательных содержаний тесно связана с определенной функцией взрослого – учительской: инициатива и направление деятельности принадлежит всецело взрослому.
Модель рассчитана на заблаговременное и жестокое программирование образовательной среды – ее топографии (сборник учебных предметов) и временной организации (развертывание образовательных содержаний в течение года в логике учебного предмета). Образовательный процесс осуществляется в дисциплинарной школьно-урочной форме, удерживающей детей в рамках учебного предмета, и не может быть иным. Предметная среда обслуживает урок и приобретает вид «учебных пособий».
Жесткость учебных содержаний, предметной среды и функциональной позиции взрослого в идеале направлены на стимуляцию учебной активности ребенка. Все незапланированные «выбросы» активности, инициативности детей обрубаются (в худшем случае) или игнорируются (в лучшем случае) взрослым. Привлекательность учебной модели для практиков определяется ее высокой технологичностью, доступностью.
*Комплексно-тематическая модель -* использует более органичную для ребенка-дошкольника организацию образовательных содержа­ний: тема как сообщаемое знание о какой-либо сфере действительности, представленное в эмоционально-об­разной, а не в абстрактно-логической форме. Реали­зация темы в разных видах детской активности («про­живание» ее ребенком в игре, рисовании, конструи­ровании) вынуждает взрослого к выбору более свободной позиции, приближая ее к партнерской. Менее жесткой в этой модели становится и организа­ция предметной среды.
Стандартный набор тем придает систематичность образовательному процессу, однако в целом послед­ний направлен, скорее, на расширение осведомленно­сти ребенка об окружающем, чем на его развитие. Мо­дель предъявляет довольно высокие требования к об­щей культуре и творческому потенциалу взрослого.
Суть *предметно-средовой модели* заключается в том, что содержания образования проецируются не­посредственно на предметную среду, минуя взросло­го как их деятельного носителя. Классический вари­ант этой модели целиком построен на концептуально обоснованной, искусственной и жестко ограниченной предметной среде (система М. Монтессори). Взрослый в этой модели - лишь организатор предметной среды, его функция - подбор развивающего материала,который автодидактичен, сам провоцирует пробы и фиксирует ошибки ребенка.
Топография образовательной среды не меняется на протяжении всего дошкольного возраста, меняется лишь сам ребенок, вычерпывая в процессе многократных упражнений развивающее содержание, заложен­ное в предметном материале. Ограничение образова­тельной среды только предметным материалом и ставка на саморазвитие ребенка в этой модели приводит к утере систематичности образовательного процесса и резко сужает культурные горизонты дошкольника. При этом, как и учебная, данная модель технологич­на и не требует творческих усилий от взрослого.
Особенности этих классических моделей-прототи­пов необходимо иметь в виду при конструировании оптимальной модели образовательного процесса для дошкольного возраста. Во всяком случае, возможно использование положительных сторон комплексно-те­матической и предметно-средовой моделей: ненавяз­чивая позиция взрослого, разнообразие детской ак­тивности, свободный выбор предметного материала.
В основание оптимальной модели необходимо поло­жить структурную дифференциацию образовательно­го процесса, исходя из наиболее адекватных дошколь­ному возрасту позиций взрослого как непосредствен­ного партнера детей, включенного в их деятельность, и как организатора развивающей предметной среды. Соответственно, образовательный процесс включает два основных составляющих блока:
1) *совместная деятельность взрос­лого с детьми: непосредственно образовательная, образовательная осуществляемая в ходе режимных моментов;*
2) *свободная самостоятельная деятельность са­мих детей.*
Предлагая такую структуру образовательного про­цесса для дошкольного возраста, мы, воз­вращаемся к идеалув виде эмоционального взаимодействия с детьми через систематизированный материал, дифференцирующий внешний мир для ребенка и внутренний мир самого ребенка.
Эта модель должна быть при­нята как каркасная для всего дошкольного возраста(3-7 лет) и как единственно возможная для младше­го дошкольноговозраста (3-5 лет).
Согласно предложенной модели в первом составля­ющем блоке образовательного процесса -партнер­ском - в рамках совместной непринужденной дея­тельности взрослого с детьми должны решаться задачи самого широкого плана: становление инициативы де­тей во всех сферах деятельности; развитие общих по­знавательных способностей; формирование культуры чувств и переживаний; развитие способности к плани­рованию собственной деятельности и произвольному, усилию, направленному на достижение результата;освоение ребенком «мироустройства» в его природных и рукотворных аспектах (построение связной картины мира).
*Партнерская деятельность взрослого с детьми должна строиться на основе органично связанных, в образовательном процессе отчетливо дифференцированных культурных практик, а именно на чтении художественной литературы, на игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской деятельности, двигательной, трудовой, музыкальной, художественно-творческой их совместных формах.*
Существенной особенностью партнерской деятельности взрослого с детьми является ее открытость в сторону свободной самостоятельной деятельности самих дошкольников. В то же время партнерская деятельность взрослого с детьми открыта для перепроектирования в соответствии с их интересами, субкультурнымисодержаниями, которые проявляются в их свободной активности.
Блок самостоятельной деятельности детей наполняется образовательным содержанием за счет создания воспитателем разнообразной предметной среды,обеспечивающей широкий выбор дел по интересам,позволяющей ребенку включаться во взаимодействие со сверстниками или действовать индивидуально.
Это материалы для игры, рисования, лепки, конструирования, исследования-экспериментирования, то есть для культурных практик, трансформирован­ных детьми в собственную деятельность.
Однако в свете ценностных ориентации современ­ного общества и требований школы, которые полага­ют на «выходе» из дошкольного возраста первоначальное овладение знаковыми формами мышления и такими их средствами, как чтение, письмо, арифме­тический счет, для детей седьмого года жизни возможно введение в образовательный процесс отдель­ных элементов учебной модели.
Такой социальный заказ вынуждает включить в образовательный процесс еще одну составляющую - специально организованное обучение в форме «учебных» занятий с функцией (позицией) взрослого как учителя -регламентатора содержания и формы детской активности.
Позиция учителя становится возможной в результате усложнения и дифференциации партнерских отношений между взрослым и ребенком и может вводиться лишь на фоне уже упрочившейся тенденциик проявлению инициативы в разных сферах деятельности (слишком ранний переход взрослого к учительской позиции и регламентированным учебным занятиям может резко затормозить развитие дошкольников).
В на­стоящее время представляется более обоснован­ной двухчастная стержневая структура с привнесени­ем «учебной» составляющей лишь в конце старшего дошкольного возраста.
Но даже в подготовительной группе удельный вес регламентированных учебных занятий в целостном образовательном процессе должен быть очень невелик.
В учебный блок целесообразно поместить содержа­ния, организованные и развертывающиеся в логике отдельных учебных предметов, реализующие задачи перевода детей к знаковым формам мышления. Это занятия по основам математики и подготовка к обучению грамоте. Именно эти содержания вмес­те с позицией взрослого-учителя обеспечивают непосредственную подготовку ребенка к систематическому обучению в школе (и в плане введения в базовые школьные учебные предметы, и в плане психологической дисциплины - умения принимать задачу от взрослого, действовать по инструкции, контролировать себя, то есть в плане формирования основ учебной произвольности, способности к учебной работе).
Ни воспитатель, ни дети не свободны здесь в своем движении. Воспитатель должен опираться на специально разработанную систему задач, последовательно вводящую детей в эти знаковые реальности, иначе говоря, иметь общую временную развертку и конкретные цели занятий в виде учебной программы.
В целом, предложенная модель, открывает возможность для реализации возрастных развивающих задач, создает пространство гибкого проектирования образовательного процесса под детские интересы (дети выступают как особого рода «проектировщики» не впрямую, а через свой отклик на образовательную среду, что используется воспитателем для ее преобразования и дополнения), а к концу старшего дошкольного возраста обеспечивает психологическую подготовку к школьной ступени образования.
Преимущество данной модели видится в том, что баланс взрослой и детской инициативы достигает­ся не за счет жесткого разделения сфер господства взрослого и свободы ребенка, а за счет гибкого проек­тирования партнерской деятельности, где обе стороны выступают как центральные фигуры образователь­ного процесса и где встречаются, а не противопоставляются педагогические интересы и интересы конкретной группы дошкольников.